



**Facultad de  
Educación**

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**2018/2019**

**ESTUDIO DE LA CAPACIDAD DE  
COMPRENSIÓN LECTORA Y DE LAS  
CAPACIDADES COGNITIVAS DE ALUMNADO  
CON DISTINTAS NEAE**

**A STUDY OF THE READING COMPREHENSION  
SKILL AND COGNITIVE SKILLS OF STUDENTS  
WITH SPECIAL NEEDS**

**Autora: Maria José Aparicio Vegas**

**Director: Héctor García Rodicio**

**JULIO 2019**

Maria José Aparicio Vegas

# ESTUDIO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA Y DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS DE ALUMNADO CON DISTINTAS NEAE

## Tabla de contenido

RESUMEN .....	2
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN .....	3
1. MARCO TEÓRICO .....	5
1.1 Comprensión lectora .....	5
1.1.1 Situación de España según PISA en lectura .....	6
1.2 Dislexia.....	8
1.2.1 ¿Qué es la dislexia? .....	8
1.2.2 ¿Cómo y cuándo se manifiesta la dislexia?.....	10
1.2.3 Tipos de dislexia .....	12
1.2.4 ¿Qué supone para el individuo a nivel personal el tener dislexia? 15	
1.3 Discapacidad intelectual.....	17
1.3.1 ¿Qué es la discapacidad intelectual? .....	17
1.3.2 ¿Cómo afecta la discapacidad intelectual al aprendizaje de la lectura? .....	19
1.3.3 ¿Qué supone para el individuo a nivel personal tener discapacidad intelectual en relación con la lectura? .....	22
2. JUSTIFICACIÓN .....	23
3. ESTUDIO Y RECOGIDA DE DATOS.....	25
3.1 Perfiles de los participantes .....	25
3.2 Pruebas a realizar .....	25
3.3 Procedimiento .....	27
3.4 Resultados y análisis de la recogida de datos .....	28
4. CONCLUSIONES .....	31
4.1 Recomendaciones .....	34
5. BIBLIOGRAFÍA .....	40

## RESUMEN

A lo largo de este documento se hará una revisión de aspectos importantes que influyen en la lectura y en la comprensión de textos. Concretamente, el trabajo se centrará en las características de dos perfiles concretos: dislexia y discapacidad intelectual. Se comenzará con una pequeña exposición sobre la importancia de la comprensión lectora en nuestras vidas. Después se procederá a definir la dislexia y la discapacidad intelectual y, se presentarán, entre otras cosas, las principales dificultades a las que se enfrentan en el ámbito de la lectura las personas que presentan estos diagnósticos. Tras ello, se procederá a la recogida de datos reales en un colegio donde se pasará una batería de cuatro pruebas a tres alumnos de sexto de Educación Primaria: dos de ellos con los diagnósticos mencionados, y un tercer alumno “control”. Después de la evaluación de los alumnos, se hará una comparación entre los resultados obtenidos de cada uno de ellos en cada una de las pruebas.

**Palabras clave:** dislexia, discapacidad intelectual, trastorno, lectura, comprensión lectora, dificultades.

## ABSTRACT

In the present work we made a review on the factors influencing reading comprehension. More accurately, we focused on the reading comprehension skill of students with either dyslexia or intellectual disability. We first emphasize the crucial role of reading comprehension in our every day life. Afterwards, we provide a definition of dyslexia and intellectual disability and the deficits these conditions include that affect reading comprehension. In the next section we describe a study we carried out to explore reading comprehension skills and cognitive skills of students with those conditions. Their performance was compared with that of a normal studying, serving as control. The study made it possible to generate specific profiles. After the evaluation of the students, a comparison will be made between the results.

**Key words:** dyslexia, intellectual disability, disorder, reading, reading comprehension, difficulties.

## INTRODUCCIÓN

No cabe la menor duda, el lenguaje en cualquiera de sus formas es algo imprescindible para los seres humanos (Serrano y Defior, 2004). La función principal del lenguaje es comunicarnos, transmitir nuestros sentimientos, nuestras necesidades, nuestros pensamientos, nuestros conocimientos... y por esto mismo, es algo a lo que se le da gran importancia desde edades bien tempranas.

Para empezar, cabe destacar que, dependiendo en qué cuestiones se ponga el foco, se pueden observar varias formas en las que se presenta el lenguaje. En este caso se atenderá al lenguaje verbal, compuesto tanto por el lenguaje oral, como por el escrito, este último, fruto de la evolución cultural de la especie humana (Serrano y Defior, 2004).

El lenguaje escrito, sobre el que nos centraremos a lo largo de este documento, a su vez, puede analizarse desde dos puntos de vista distintos: la lectura y la escritura, lo que conocemos de forma global como "lectoescritura". Dentro de esta pequeña división del lenguaje escrito, donde más hincapié se hará a lo largo de las siguientes páginas es en el ámbito de la lectura.

Teniendo en cuenta la gran importancia que se le concede a esta capacidad propia del ser humano, es importante saber que existen una serie de trastornos o enfermedades a las que se puede enfrentar cualquier individuo y que afectan a esta competencia. Algunas de estas dificultades pueden ser adquiridas o provocadas por algún accidente, otras pueden venir dadas de forma natural en la persona desde su nacimiento. Se sabe que, en cualquier caso, se debe actuar y trabajar con esas personas con el objetivo de suavizar o mejorar estas dificultades que en ocasiones pueden llegar a obstaculizar totalmente la comunicación.

A lo largo de las siguientes páginas se tratará de explicar por qué es tan importante esta capacidad mencionada, concretamente en lo que respecta a la comprensión lectora.

Por otra parte, se desarrollarán las características de dos condiciones que influyen completamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito. Estas condiciones que se tratarán más adelante son la dislexia y la discapacidad intelectual.

Tras la explicación de las características propias de las personas con estos diagnósticos, se procederá a presentar y analizar los resultados obtenidos en una batería de pruebas donde, además, se comparará con el perfil de un individuo sin dificultades.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1 Comprensión lectora

A continuación, expondré la importancia que tiene la comprensión lectora en nuestras vidas y cómo se evalúa la misma. La evaluación de esta habilidad y los datos que aparecerán concretados a continuación serán obtenidos de los informes PISA, ya que son los informes más conocidos y utilizados a nivel internacional.

Está claro que la vida está cambiando, y con ello, las demandas de la población. Como nos dice Vidal-Abarca (2009), al estar transformándose la sociedad en algo cada vez más complejo, también deben cambiar las condiciones en las que se encuentra cada uno en todo lo que respecta a la lectura, para así poder adaptarse a esa complejidad y salir victorioso de los posibles desafíos que cada uno pueda encontrar en su camino.

El informe PISA<sup>1</sup>, que es el que se encarga de evaluar, entre otras cosas, la habilidad lectora (y la comprensión de los textos) defiende que la lectura supone “comprender, usar y reflexionar sobre los textos escritos a fin de lograr metas personales, desarrollar el conocimiento y las potencialidades personales, y participar en la sociedad.” (OECD, 2001; citado en Vidal-Abarca, 2009). Es decir, nos hace ver que la importancia de la comprensión lectora va mucho más allá de los resultados académicos. Es una habilidad que tiene mucho peso en lo que respecta a la vida social.

Como se muestra en Vidal-Abarca (2009), se aboga por la lectura como forma de obtener información que aparece tanto implícita, como explícitamente en los textos; como forma de aprender a discriminar información relevante de información no relevante; como forma de fomentar el espíritu crítico con el fin de poder juzgar la calidad de un texto atendiendo a su estructura formal... Es decir, no hay duda de que la sociedad actualmente tiene muy fácil el acceso a la

---

<sup>1</sup> Es un programa que hace un estudio comparativo de ciertas competencias del alumnado de distintos países de forma periódica cada 3 años. Tiene el objetivo de mostrar el rendimiento educativo en ciertos aspectos concretos en distintos países. (Sancho, 2006)

información, pero ahora es imprescindible el saber entenderla y poder transformarla en conocimientos válidos y relevantes. De nada sirve tener información si no sabemos tratarla y entenderla.

El programa PISA, al evaluar entre otras cosas la habilidad lectora (y la comprensión) de los distintos países distingue entre 5 niveles, siendo 1 el nivel más bajo que correspondería, por ejemplo, a comprender el tema sobre el que trata el texto; y siendo 5 el nivel más alto de comprensión lectora, que correspondería a realizar una síntesis de un texto poco conocido donde es necesario realizar una serie de inferencias. Según Vidal-Abarca (2009), quienes se sitúen en los niveles más bajos tendrán menos posibilidades de superar los retos que se le presenten, que quienes estén en niveles superiores.

### 1.1.1 Situación de España según PISA en lectura

Como curiosidad, haré una breve exposición sobre la situación de España en esta competencia concreta.

En relación con lo comentado anteriormente de la necesidad de que las personas cada vez estén más preparadas para enfrentarse a la complejidad de la sociedad actual, podemos decir que España ha hecho completamente lo contrario. Con el paso del tiempo en vez de avanzar y mejorar en esta competencia, ha ido empeorando.

En el año 2000, España obtuvo una puntuación de 493 puntos, y en el año 2006, hubo una considerable disminución en la puntuación hasta llegar a 461 puntos (Vidal-Abarca, 2009). Teniendo en cuenta que PISA establece el límite entre un nivel y el contiguo en 38 puntos (OCDE, 2007, p. 175; citado en Vidal-Abarca, 2009), y viendo que España ha sufrido un descenso de 36 puntos (el país que más puntos ha disminuido de toda la OCDE<sup>2</sup>), no cabe la menor duda de que algo se está haciendo mal y que no vamos por el camino correcto. Mientras que en el año 2000 según los resultados de las evaluaciones de este programa más de un 20% de los alumnos estaba entre los niveles más altos (4

---

<sup>2</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

y 5), en el año 2006 el porcentaje de alumnos en estos niveles disminuyó hasta ser más bajo del 15%, e incluso una tercera parte de los alumnos evaluados estaban en el nivel 1 o más bajo.

Con todo ello, Vidal-Abarca (2009) nos advierte de que estos resultados del informe PISA, deben tenerse en cuenta y actuar como fuente motivadora para la mejora en este ámbito.



## 1.2 Dislexia

### 1.2.1 ¿Qué es la dislexia?

A lo largo de los años, han sido diversos autores los que han presentado cantidad de definiciones para el concepto de dislexia, desde la aparición del término en 1877 bajo el nombre “ceguera verbal” (Artigas, 2000). Cada una de estas definiciones con el foco puesto en determinadas cuestiones que otros autores pasan por alto o no consideran tan relevantes. En Bravo (1993) se refleja la primera definición dada por la Federación Mundial de Neurología en 1968, donde se expone que es un déficit en el aprendizaje cuya base está en el ámbito cognitivo y que no atiende a cuestiones contextuales como el tipo de educación recibida o el *status* al que pertenezcan quienes tengan este tipo de trastorno.

Otra definición que presentan Serrano y Defior (2004) en sus páginas es la propuesta por el manual tan conocido en el mundo de la psicología: el DSM-IV (1995). En este caso, se considera que igualmente es un trastorno de aprendizaje y concretamente de la lectura que atiende a cuestiones como el cociente intelectual del individuo, la escolaridad recibida por el mismo, la edad, etc.

El hecho de que algunas de las definiciones de este trastorno contemplen el cociente intelectual del individuo como factor relevante, y en parte determinante, para que se de este tipo de dificultad en algunos individuos, además de causar polémica entre diversos autores, queda desmontado por la definición dada por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002; Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012) que afirma que este trastorno “se considera una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo”.

En la definición dada por la Asociación Internacional de Dislexia, una de las definiciones más aceptadas actualmente, se concreta que es un trastorno

específico, y con ello, se hace referencia a que no depende del cociente intelectual que tenga la persona ya que se puede dar en cualquier individuo, sea cual sea su nivel intelectual (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

Por otra parte, al comentar que su origen es neurobiológico con base constitucional, lo que se pretende expresar es que existen una serie de anomalías tanto estructurales, como funcionales visibles en el cerebro de quienes tienen esta condición.

Con todo ello, se sabe que la dislexia es un trastorno específico del lenguaje, en concreto de la lectura y cuyo origen es neurobiológico, no es consecuencia de ningún tipo de discapacidad (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012). Como afirman Galaburda y Cestnik (2003), es el trastorno de aprendizaje más conocido hasta el momento tanto por el público como por especialistas. Se caracteriza por afectar tanto a la conversión grafema-fonema, como al reconocimiento de palabras, lo cual supone una lectura forzada, lenta e inexacta. Con esto, se puede afirmar que los problemas tienen lugar en el lenguaje escrito y no oral (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005). Además, es algo que afecta durante toda la vida al individuo que lo tiene, que no responde a intervenciones y que puede presentarse junto con otros trastornos de desarrollo, los más comunes son el trastorno por déficit de atención (TDA) y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

Con lo expuesto hasta el momento, no debe confundirse la dislexia con el retraso lector. El retraso lector, aunque es igualmente un trastorno de aprendizaje (no es específico como la dislexia), afecta tanto a la lectura como a la escritura y puede deberse a dificultades del lenguaje, a un bajo cociente intelectual, un contexto sociocultural pobre o incluso a algún tipo de discapacidad ya sea motora, sensorial, intelectual.... En este caso, es un trastorno que a diferencia de la dislexia sí responde a las intervenciones y cuyos errores son más leves que los cometidos por los disléxicos (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

### 1.2.2 ¿Cómo y cuándo se manifiesta la dislexia?

Como comenta (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012) este tipo de trastorno generalmente se observa de forma más clara en el momento en el que los niños comienzan a aprender formalmente la lectoescritura en los colegios. Aunque este es el momento en el que se puede apreciar de una forma más clara, existen una serie de cuestiones que, ya en Educación Infantil, permiten ver que existe un cierto riesgo de que en un futuro ese niño pueda tener dislexia.

Esos aspectos que se observan de forma temprana, que tienen lugar de forma previa al aprendizaje de la lectura, y que nos indican cierto riesgo, son principalmente trastornos fonológicos. Es decir, dificultades relacionadas con los sonidos que se pueden observar en los más pequeños antes de iniciarse en la lectura. Por ejemplo, errores en la pronunciación, cambio de orden de ciertos fonemas en algunas palabras, dificultad para recordar las letras y los colores, dificultad para recordar y repetir determinadas palabras o pseudopalabras... (Snowling, Chiat y Hulme, 1991; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

En los casos en los que no se han detectado durante la etapa de Educación Infantil dificultades llamativas que puedan indicar riesgo de dislexia, los alumnos al pasar a la etapa de Educación Primaria y comenzar el aprendizaje formal de la lectoescritura, se encuentran con dificultades como la conversión grafema-fonema, algo necesario para la lectura de pseudopalabras (Velutino y Scanlon, 1991; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012), o incluso pueden seguir las reglas de la conversión grafema-fonema en las palabras regulares y tener problemas en las palabras irregulares (Castles & Coltheart, 1993; citado en Serrano y Defior, 2004), esto de que existan distintos tipos de dificultades en distintas personas pero en un mismo trastorno y que aparentemente se contradicen, aparecerá explicado más adelante en el apartado “2.2.3 Tipos de dislexia” (pág. 12).

A medida que el tiempo de escolarización va pasando y se va avanzando en cuanto al aprendizaje de ciertos contenidos, el niño con dislexia va

presentando cada vez más dificultades que hacen más visible el trastorno. Las manifestaciones que son más fáciles de observar tienen lugar a la hora de la lectura ya sea de palabras, oraciones o textos. Como bien indica Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012), en estos casos la lectura no es fluida, la velocidad de lectura es considerablemente más baja que la de sus iguales y se aprecia el gran esfuerzo que realiza para decodificar lo que está escrito. A pesar del esfuerzo y el tiempo que le lleva la lectura, comete errores de omisión, sustitución, adición...

Otra dificultad que se encuentran quienes presentan este trastorno tiene que ver con la comprensión de los textos. Debido al esfuerzo que le supone el leer y poner todos sus recursos cognitivos en la decodificación del texto, le resulta muy complicado comprenderlo, recordar detalles que ha leído, etc. (Sánchez y García-Rodicio, 2014). La comprensión de un texto necesita de la creación de una “red de ideas”, como dicen Sánchez y García-Rodicio (2014), sacadas a partir de lo que se ha leído y las inferencias realizadas durante la lectura. Puesto que el alumno durante el proceso de lectura ha ido poniendo todos sus recursos, como ya se ha mencionado, en la decodificación del texto, su memoria se sobrecarga y le impide establecer las conexiones necesarias. Estos niños, cuando son ellos los que leen, generalmente no llegarían a superar el primer nivel de comprensión lectora mencionado por Sánchez (2003), el nivel local, en el que se extraen los significados de las palabras que aparecen en el texto para luego, extraer ideas e interconectarlas. Aunque esa dificultad de comprender los textos tiene lugar cuando es el propio niño con dislexia el que lee, si, por el contrario, quien lee el texto es otra persona en voz alta, el alumno puede comprender perfectamente lo que dice el texto (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

Algo que se ha observado igualmente en los individuos con dislexia es, que a modo de compensación por las dificultades a las que se enfrentan a la hora de la lectura, utilizan mucho la memoria. Es decir, un niño que debido al trastorno de la dislexia no es capaz de establecer relaciones entre los sonidos y sus grafemas y, por tanto, no puede leer o reconocer ciertas palabras, las

memorizará para tratar de no mostrar sus verdaderas dificultades (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

### 1.2.3 Tipos de dislexia

Una vez analizadas las posibles causas y las distintas formas de manifestación que tiene el trastorno específico de la lectura, la dislexia, cabría destacar, que la existencia de tanta explicación que trata de dar respuesta a la causa principal de la dificultad se debe en parte a la gran heterogeneidad que se ha observado entre las personas con y sin el trastorno. Por ello se ha tratado de hacer una diferenciación de distintos tipos de dislexia (Serrano y Defior, 2004).

Se puede decir que existen dos grandes tipos de dislexia según el momento de aparición del trastorno en el individuo: dislexia del desarrollo y dislexia adquirida. El primero de ellos es el que tiene lugar en los primeros estadios, antes del aprendizaje de la lectura de forma formal, es decir, la que se observa en edades tempranas generalmente en los colegios. El segundo de los tipos es el que se conoce como dislexia adquirida, que como comentan los autores Castles & Coltheart (1993); citados en Serrano y Defior (2004), es el tipo de dislexia que tiene lugar en edades más avanzadas y que es consecuencia de un daño cerebral causado por algún tipo de accidente.

Tras lo comentado, existe otra diferenciación, serían los subtipos de dislexia: fonológica, superficial o profunda. Estos subtipos de dislexia los pueden tener de igual forma tanto los disléxicos evolutivos, como los disléxicos adquiridos, y esta segunda diferenciación va a depender de qué sea lo que esté afectado: o bien el mecanismo de conversión grafema-fonema, o bien el reconocimiento de palabras conocidas. Aunque en diversas ocasiones se presentan dificultades de ambos tipos en una misma persona (Castles y Coltheart, 1993; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012). Cuando se da este caso en el que el individuo presenta dificultades propias de ambos tipos de dislexia (fonológica y superficial) se conoce como dislexia profunda (Cuetos y Valle, 1988).

## Dislexia fonológica

Si prestamos atención a las dificultades derivadas de un problema en el mecanismo de conversión grafema-fonema, estamos hablando de una dislexia fonológica.

Este tipo de dislexia se caracteriza principalmente por cometer errores durante la lectura del tipo omisión, adición o sustitución de ciertos grafemas por otros que guardan una semejanza tanto de tipo visual, como fonológica (por ejemplo: p-q, b-d, m-n...), por una lectura generalmente lenta y errónea exceptuando algunos casos de palabras cortas o frecuentes en su vocabulario, numerosas ocasiones en las que rectifica o vuelve a leer... (Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012)

En el caso de las personas con dislexia adquirida de este tipo, se sabe que el daño físico tiene lugar en “áreas cerebrales implicadas en el procedimiento subléxico de la lectura” (Serrano y Defior, 2004).

Con todo ello, se puede afirmar que quienes presentan este subtipo de dislexia, únicamente pueden leer por la ruta léxica, también conocida como ruta visual<sup>3</sup>. (Serrano y Defior, 2004)

## Dislexia superficial

Este tipo de dislexia atiende a quienes el problema le tienen en el reconocimiento de palabras conocidas.

Como muestran Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012), es característico de la dislexia superficial una lectura al igual que en el caso anterior lenta, más lenta aun cuando las palabras son largas, y en la que se observa dificultad pero que, por el contrario, no suele cometer apenas errores. En estos casos, se puede observar que la lectura en muchas ocasiones se realiza

---

<sup>3</sup> En la ruta visual o léxica, se reconocen las palabras escritas a través de los rasgos visuales que presentan, pero este tipo de lectura solo funciona con las palabras que la persona ya conoce y ya ha visto más veces escritas, palabras que ya forman parte de su vocabulario (Cuetos y Valle, 1988).

silabeando y con omisiones, sustituciones o adiciones que acaban derivando en la dificultad del niño que está leyendo de encontrar el significado de la palabra.

En este caso, las personas con dislexia adquirida y que presentan este subtipo de dislexia, el daño le tienen en el área del cerebro que trabaja el procedimiento léxico de la lectura (Serrano y Defior, 2004).

Con todo lo expuesto en este punto, se sabe que los individuos con este subtipo de dislexia, la ruta que emplean a la hora de realizar actividades lectoras es la ruta fonológica<sup>4</sup> (Serrano y Defior, 2004).

### Dislexia profunda

En el caso de los disléxicos profundos, tienen afectado tanto el mecanismo de conversión grafema-fonema, como el reconocimiento de palabras conocidas. Esto quiere decir que no pueden leer ni por la ruta léxica, ni por la fonológica.

Este tipo de dislexia se ha observado en cantidad de personas con dislexia adquirida y no tanto en personas con dislexia del desarrollo, así lo muestran Barry, 1984; Coltheart, Patterson y Marshall, 1980; Marshall y Newcombe, 1973; citado en Cuetos y Valle, 1988.

Algunas de las manifestaciones características de la dislexia profunda las muestran Cuetos y Valle (1988) y son entre otras: el cometer errores semánticos (una de las manifestaciones principales de este tipo de dislexia), es decir, la sustitución de ciertas palabras por otras que aunque no guardan relación visual con ellas, si guardan una relación semántica, como la sustitución a la hora de leer “mar” donde aparece escrito “océano”; la imposibilidad de la lectura de

---

<sup>4</sup> En esta ruta no se reconoce de forma global la palabra escrita como ocurre en el caso de la ruta léxica, sino que, por el contrario, la persona primero identifica las letras que forman la palabra, luego activa el sonido de cada una de las letras y finalmente, al unir todos los fonemas se obtiene la palabra en cuestión (por ejemplo: i-n-c-e-s-a-n-t-e = incesante). La ruta fonológica es la utilizada como ya se ha comentado, para la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras (Cuetos y Valle, 1988).

palabras funcionales, cometer errores visuales, mayor dificultad para leer palabras abstractas...

#### 1.2.4 ¿Qué supone para el individuo a nivel personal el tener dislexia?

Debido a las dificultades que presentan los individuos con dislexia, sobre todo en los casos de dislexia del desarrollo o evolutiva, los niños muestran una serie de actitudes o pensamientos que les afectan tanto a nivel personal, como a nivel social y que a la larga puede acabar derivando en problemas emocionales algo más serios (Bryan, Burstein y Ergul, 2004; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

A nivel personal podemos encontrar que estos niños generalmente tienen una baja autoestima (Kavale y Forness, 1994; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012). Suelen considerar que las dificultades que presentan son culpa suya y que las cosas buenas que les pasan o los logros obtenidos no son fruto de ellos mismos, sino que es cuestión de suerte u otros factores ajenos a él, a su capacidad y a su esfuerzo, así lo afirma Montgomery (1994); citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012). Los niños se sienten desmotivados al ver que no tienen gran éxito en lo escolar y que, en comparación con los resultados de sus compañeros los suyos son considerablemente más bajos incluso hasta llegar al punto de repetir curso.

Debido a la realización de diferentes estudios sobre ello, entre otros los de Kavale y Forness (1996); citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012), se estima que el 70% de las personas con dislexia sufren lo comentado hasta ahora. Además, el hecho de tener un autoconcepto bajo se ve que se acentúa en quienes o bien no han sido diagnosticados correctamente, o bien no han recibido el apoyo oportuno o necesario, de ahí la importancia de tratar de detectar e intervenir lo antes posible.

Por otra parte, pero debido igualmente a las dificultades a las que se enfrentan por tener ese trastorno, los niños no suelen tener mucha motivación a



la hora de seguir con el aprendizaje de la lectoescritura en general, menos aún en las actividades específicamente de lectura. Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012) comentan que el pasar de ese tipo de actividades o evitarlas en la medida de lo posible, es más notorio a partir del primer curso del segundo nivel, es decir, a partir de tercero de Educación Primaria y que, además, esas actitudes dan una idea de alumnos pasotas o vagos.

Además de los problemas emocionales que puedan presentar, como los que se han comentado anteriormente, existen una serie de comportamientos negativos derivados igualmente de la existencia de dificultades específicas de aprendizaje como nos muestran Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez (2012). Estos niños suelen tener menos habilidades de resolución de conflictos, una peor comunicación, suelen relacionarse menos debido a que son rechazados en mayor medida que quienes no presentan este tipo de trastornos... por todo ello, entre el 24% y el 54% de los alumnos con este tipo de dificultades, muestran problemas conductuales (Kavale y Forness, 1996; citado en Cuetos, Defior, Fernández, Gallego y Jiménez, 2012).

## 1.3 Discapacidad intelectual

### 1.3.1 ¿Qué es la discapacidad intelectual?

Antiguamente, lo que hoy conocemos como “discapacidad intelectual”, era llamado “retraso mental”. Aunque la forma de referirse a esta condición particular ha cambiado a lo largo de los años, lo que no ha cambiado a pesar del paso del tiempo es, que cuando a alguien le dicen que su determinada persona tiene discapacidad intelectual automáticamente le vienen a la cabeza unos prejuicios que están muy lejos de la realidad (Flórez, s.f).

Estos prejuicios se deben a que, como comenta Schalock (2009), la forma más común de entender la discapacidad es desde una visión totalmente negativa. Es decir, se pone el foco en las limitaciones que tienen las personas que presentan este tipo de discapacidad sin prestar atención apenas a las capacidades que, igualmente, tienen.

Al igual que en la gran mayoría de términos, existen distintas definiciones que varían en función de la persona o entidad que lo dice. Por ejemplo, una de las definiciones más aceptadas viene de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, y dice: “La discapacidad intelectual es un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y por ser originada antes de los 18 años.” (AAIDD, 2011; citado en Flórez, s.f, p. 2)

Se debe tener en cuenta que, como indica AAIDD, cada vez que se haga referencia a su definición se debe tener en cuenta que inherentemente debe hacerse referencia a tres premisas que acaban de concretar y contextualizar la definición (Schalock, 2009):

1. Las limitaciones deben observarse en ambientes típicos ordinarios y entre personas de la misma edad y con una misma cultura.
2. Debe tenerse en cuenta tanto la diversidad lingüística, como la cultural.

3. No se debe olvidar que, además de las limitaciones, los individuos tienen una serie de capacidades.
4. El objetivo que se tiene al establecer las limitaciones de cada persona es que se establezca un perfil adecuado a sus necesidades para así poder ofrecerle los apoyos necesarios.
5. Si a la persona se le proporcionan los apoyos necesarios a lo largo de su vida, generalmente se consigue que el funcionamiento vital de esta persona vaya mejorando.

En relación con esta misma definición dada por la AAIDD, considerada creadora de la definición “oficial” de discapacidad intelectual, debe hacerse referencia a que la definición dada anteriormente es una definición “operativa” que más bien responde al ámbito profesional para poder hacer posteriormente una clasificación (Flórez, s.f). Sin embargo, si atendemos a la discapacidad intelectual desde un punto de vista más “constitutivo”, debe tenerse en cuenta que el funcionamiento humano<sup>5</sup> está formado por dos elementos principales que son: las dimensiones y los apoyos (García, 2006).

Dentro del elemento correspondiente a las “dimensiones” podemos observar tanto las capacidades intelectuales de la persona, como la conducta adaptativa, la salud en su ámbito más general, la participación en el entorno social y el contexto en el que se desarrolla la persona en cuestión (García, 2006).

En el otro elemento básico del funcionamiento humano, se encuentran los propios apoyos, de los que se sabe que tienen un papel fundamental a la hora de ver si el funcionamiento vital de una persona es “correcto” o no (García, 2006).

Otra definición con gran peso que podemos encontrar actualmente es la dada por el DSM-V (2014). Como muestra Flórez (s.f), este manual además de trabajar con el término “discapacidad intelectual”, incluye como sinónimo “trastorno del desarrollo intelectual”. En su definición hace referencia al momento de aparición de la discapacidad, que debe ser durante la etapa de desarrollo, y a las limitaciones que este trastorno conlleva tanto a nivel intelectual, como de

---

<sup>5</sup> El término hace referencia a toda aquella actividad vital del ser humano, incluidas las estructuras corporales, las actividades tanto individuales como grupales, las relaciones sociales, la salud...

comportamiento adaptativo. Hace especial hincapié en la gran importancia que tiene el contexto en estos casos y con ello, en la necesidad de proporcionar apoyos adecuados a estas personas.

### 1.3.2 ¿Cómo afecta la discapacidad intelectual al aprendizaje de la lectura?

Como ya hemos comentado en el punto anterior, la discapacidad intelectual se observa en distintas cuestiones como, por ejemplo, en la forma en la que se establecen las relaciones sociales, en el funcionamiento intelectual... Sobre este último, si lo llevamos al ámbito académico, se puede dar por hecho que es algo que se puede observar fácilmente en la escuela ya que este es uno de los contextos en los que se va a precisar un apoyo adaptado.

Actualmente en los colegios, los alumnos que presentan discapacidad intelectual son considerados Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ANEE). Los alumnos que se encuentran dentro de esta clasificación, por ley tienen derecho a unos apoyos y unas atenciones específicas que otros alumnos no tienen (Gobierno de España, s.f).

La lectura y la comprensión de textos es algo que, generalmente, a las personas con discapacidad intelectual les cuesta y no llegan a conseguir los mismos resultados que los compañeros que no presentan este trastorno (Connors, 2003; citado en Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2012).

Algo característico de estas personas es que suelen tratar de evitar el leer textos con cierta dimensión o textos en los que saben que aparece algún tipo de vocabulario que no dominan. Se sabe que en el proceso lector entran en juego dos componentes principalmente: la decodificación léxica y la comprensión en sí misma. Teniendo en cuenta que se ha demostrado tras varios estudios, como los de Connors et al., (2001) y Aitchison (2002); citados en Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2012), que las personas con discapacidad intelectual generalmente tienen una considerable baja habilidad de

decodificación léxica, y que tienen un pobre conocimiento de ciertas palabras o un vocabulario poco abundante, parece entendible que los resultados en este aspecto resulten tan bajos en comparación con las personas de su misma edad que carecen de este tipo de discapacidad.

En concreto, si prestamos atención a la parte de la comprensión lectora, existe un modelo conocido como Construction Integration Model, de Kintsch (1988); citado en Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2012), que hace referencia a la existencia de dos niveles de comprensión: el nivel literal y el nivel inferencial.

### **Nivel literal de comprensión lectora**

Este primer nivel corresponde, como su propio nombre indica, al sentido literal de las palabras de un texto. Es decir, trata el tema de que la comprensión de un texto dependerá de si las palabras que aparecen en él son palabras que conoce el lector y, por tanto, entiende su significado (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2012). Teniendo en cuenta que como hemos mencionado anteriormente, las personas con discapacidad intelectual no suelen tener un gran vocabulario adquirido, observamos que este primer nivel ya supone una dificultad para ellos.

En el caso de las personas con este tipo de discapacidad, el “problema” no está en que únicamente tienen un vocabulario más pobre en comparación con sus compañeros sin discapacidad intelectual, sino que, además, como muestran los estudios de Verhoeven y Vermeer (2006), citados en Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2012), estas personas también tienen dificultades con cosas aparentemente más sencillas como lo son los pronombres o los conectores.

### **Nivel inferencial de comprensión lectora**

En este segundo nivel, Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2012) citando a Kintsch (1988) hace referencia a las inferencias que comúnmente se realizan de forma automática en quienes tienen un

desarrollo “típico”, algo que no ocurre en quienes presentan discapacidad intelectual.

1. Se sabe que una inferencia es lo que nos ayuda a interconectar distintas palabras o partes de un texto para deducir u obtener una idea general sobre lo que se está leyendo. Es decir, es una forma de “deducir” cuestiones del texto que no aparecen implícitas como tal (Junqueira, Ribeiro, de Souza, Coladello, Belao, s.f).

Aunque las personas con este tipo de trastorno son capaces de establecer inferencias, está claro que la cantidad y la calidad es muy inferior al resto de personas. Quienes tienen discapacidad presentan muchas dificultades a la hora de realizar este proceso mental que ayuda, entre otras cosas, a diferenciar entre lo que es realmente importante en un texto y lo que simplemente acompaña a la información principal (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2012). Esta misma diferenciación en la cantidad y calidad de inferencias establecidas en un texto entre personas con discapacidad intelectual y sin ella, aparece recogido en un estudio realizado por Bos y Tierney (1984); citados en Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2012). En este estudio se observó que, aunque en los textos narrativos la diferencia no era tan significativa entre un grupo y otro, en el texto expositivo esa diferencia aumentaba considerablemente.

Tras las distintas revisiones de los estudios existentes sobre la relación entre las personas con discapacidad intelectual y los textos, mostrados en Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández (2012), se puede afirmar que estas personas tienen dificultades en los dos niveles explicados en las páginas anteriores.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, cabe destacar que existen una serie de pautas para adaptar los textos a las capacidades de estas personas. Entre todas las pausas que existen y que defiende cada autor, hay dos que son las principales (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2012). Por una parte, debe utilizarse un vocabulario que sea simple y directo y, por otra

parte, en lo que respecta a la estructura, se debe tratar de que sea un texto lógico y en la medida de lo posible, claro.

### 1.3.3 ¿Qué supone para el individuo a nivel personal tener discapacidad intelectual en relación con la lectura?

Como he comentado anteriormente, las personas con discapacidad intelectual tratan en la medida de lo posible el evitar leer. Esto se debe a que existen una serie de factores más personales o emocionales que también tienen su peso a la hora de comprender los textos, y debido a que ellos mismos son conscientes de que tienen dificultades a la hora de enfrentarse a la lectura, intentan eludir los momentos de leer, sobre todo de forma autónoma (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2012).

Sin embargo, este intento de eludir la lectura no es tan fuerte si los textos se muestran de forma digital. Esto ocurre entre otras cosas porque la variedad de temas es mayor y más accesible que de forma impresa y les puede resultar más interesante (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2012).

Debido a la influencia del factor emocional en la comprensión textual, aunque no sea algo que tenga un grandísimo peso, se debe tener en cuenta a la hora de presentarles textos u ofrecerles algunas lecturas, que deben cumplir ciertas pautas como comento en el punto anterior. Esto es con el objetivo de que no les afecte de tal manera que acaben negándose a leer de forma general o que no traten de evitarlo en una mayor medida.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Tal y como he ido exponiendo a lo largo del documento, el lenguaje es algo imprescindible en la vida humana, es algo que nos ayuda a comunicarnos con el resto de las personas.

Dentro de la importancia que tiene el lenguaje como tal, en este caso centramos la atención en la importancia que tiene concretamente la lectura y la comprensión lectora en nuestras vidas, que, como se ha explicado anteriormente, su importancia va más allá de lo curricular, acaba influyendo igualmente en lo personal y social.

Puesto que la sociedad está en continuo cambio hacia una forma cada vez más compleja, es necesario que también las personas sean capaces de adaptarse a ese cambio para así conseguir superar los retos que aparezcan por el camino y salir victoriosos.

Teniendo esto en cuenta, no cabe la menor duda de que, dependiendo de la habilidad lectora y del nivel de comprensión que tenga cada uno, sus posibilidades de avanzar y superar ciertos desafíos de la vida aumentarán o disminuirán (en función del nivel, quien tenga un nivel más alto estará más preparado para ello) tal y como nos afirmaba Vidal-Abarca (2009) en sus páginas.

Por lo expuesto hasta ahora, el objetivo de este trabajo es, además de mostrar las características y dificultades a las que se enfrentan las personas con los diagnósticos de dislexia y discapacidad intelectual, hacer una comparación entre los resultados obtenidos en una batería de pruebas realizadas a tres individuos (de los cuales dos presentan una de esas situaciones mencionadas).

Las pruebas sobre las que se trabajará analizan el conocimiento de conceptos y su definición (#1), la memoria a corto plazo (#2), la precisión y velocidad lectora (#3) y la comprensión lectora (#4) de tres alumnos con tres perfiles totalmente diferentes. Es decir, se trata de hacer una comparación entre el rendimiento de cada participante en pruebas relacionadas con una parte del



María José Aparicio Vegas  
ESTUDIO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA Y DE LAS  
CAPACIDADES COGNITIVAS DE ALUMNADO CON DISTINTAS NEAE

lenguaje y la comprensión lectora que, como hemos comentado, es tan importante en nuestras vidas.

## 3. ESTUDIO Y RECOGIDA DE DATOS

### 3.1 Perfiles de los participantes

En el estudio han participado tres alumnos de Educación Primaria, todos ellos del mismo colegio. Además de esto, a continuación, especificaré algunas características significativas sobre las cuales me he basado a la hora de elegir a los tres alumnos para poder observar y comparar los resultados de los distintos perfiles.

- La primera participante ha sido “**A**”, una alumna de 11 años con diagnóstico de dislexia.
- El segundo ha sido “**D**”, un alumno de 11 años que presenta una discapacidad intelectual del 66%.
- La tercera ha sido “**N**”, una alumna “control” de 11 años que no presenta ningún tipo de dificultad o trastorno diagnosticado.

### 3.2 Pruebas a realizar

En relación con las pruebas elegidas para evaluar a cada alumno y posteriormente comparar los resultados, cabe destacar que todas guardan cierta relación con la lectura y con ello, con la comprensión de textos:

- **#1. Vocabulario.** Esta primera prueba consiste en decir a los alumnos cuarenta palabras que deberán definir. Dependiendo de la calidad de sus definiciones se les puntuará con un 2 (si la definición es buena), un 1 (si la definición es pobre o incompleta) o un 0 (si no conoce la palabra o da una definición incorrecta). La puntuación máxima que se puede obtener en esta prueba es de 80 puntos.
  - o Justificación: El conocimiento del vocabulario guarda una relación muy cercana con la comprensión lectora puesto que, uno de los puntos principales para entender un texto es el conocer y comprender el significado de las palabras.

- **#2. Dígitos.** Esta prueba consiste en la dicción de una serie de números divididos en series (en cada serie la cantidad de números que se les dice va aumentando) que los alumnos deberán repetir primero en el mismo orden y después, al revés. Se anotará la cantidad máxima de números que ha sido capaz de repetir el participante correctamente de ambas formas. La puntuación máxima que se puede obtener en la prueba es de 17 puntos.
  - o Justificación: En esta prueba se evalúa la capacidad memorística de cada alumno. Otro aspecto importante para una buena comprensión lectora, entre otras cosas, es la memoria, puesto que es necesaria en cierta medida para poder retener las ideas de los textos y así facilitar la obtención de una buena síntesis.
  
- **#3. Lectura de palabras.** A los alumnos se les darán dos hojas, con 40 palabras en cada una de ellas, que deberán leer. Una de las hojas es de palabras, sin embargo, la otra es de pseudopalabras. En esta prueba el número máximo de aciertos que se puede tener es de 40 tanto en la parte de lectura de palabras, como en la parte de lectura de pseudopalabras. Además del número de aciertos, se tendrá en cuenta el tiempo (en segundos) que ha tardado cada participante en leer las palabras de cada hoja.
  - o Justificación: Con esta prueba se observa la precisión lectora de cada alumno y hasta qué nivel tiene cada uno desarrolladas las rutas visual y fonológica. Esto se ve en el tiempo empleado por cada uno en la lectura de cada hoja de palabras y a la vez, en el número de fallos que se registren en cada hoja.
  
- **#4. Comprensión lectora.** A los alumnos se les proporcionarán cuatro pequeños textos que deberán leer en voz alta. Después de la lectura de cada uno de los textos se les harán cuatro preguntas sobre el texto leído. Se anotarán las puntuaciones en función de si la respuesta es correcta (1 punto) o si es incorrecta (0 puntos).

- Justificación: Como su propio nombre indica, esta prueba evalúa de una forma más directa el nivel de comprensión lectora en la que entran en juego diversos factores como el conocimiento del tema, el tipo de texto, el tamaño del texto...

### 3.3 Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo en un total de tres días, cada día se le ha realizado a un participante.

Todas las pruebas se han realizado en una única sesión con cada uno de los alumnos. Cada sesión ha durado aproximadamente 20 minutos (variando en más o menos minutos en función del participante que estuviera realizando la prueba).

Al comenzar con cada alumno, lo primero que les he explicado ha sido de una forma general el tipo de pruebas que íbamos a realizar y el orden en el que las realizarían. A continuación, he ido explicando una a una, a medida que las iban realizando, de una forma más profunda en qué consistía cada una de ellas.

Todos los participantes realizaron las pruebas siguiendo exactamente el mismo orden:

1. Vocabulario.
2. Dígitos.
3. Lectura de palabras.
4. Comprensión de textos.

### 3.4 Resultados y análisis de la recogida de datos

En la Tabla 1, se pueden observar los resultados de cada uno de los participantes en cada prueba, y en el Gráfico 2, se pueden observar los mismos, pero de una forma más visual y comparativa.

	ALUMNO "A"	ALUMNO "D"	ALUMNO "N"
VOCABULARIO (0-80)	29	30	44
DÍGITOS (0-17)	9	7	11
ACIERTOS PAL (0-40)	38	40	40
TIEMPO PAL (seg)	45	97	28
ACIERTOS PPAL (0-40)	33	34	37
TIEMPO PPAL (seg)	63	94	54
T. NARRATIVOS (0-8)	7	8	8
T EXPOSITIVOS (0-8)	4	6	7

Tabla 1.

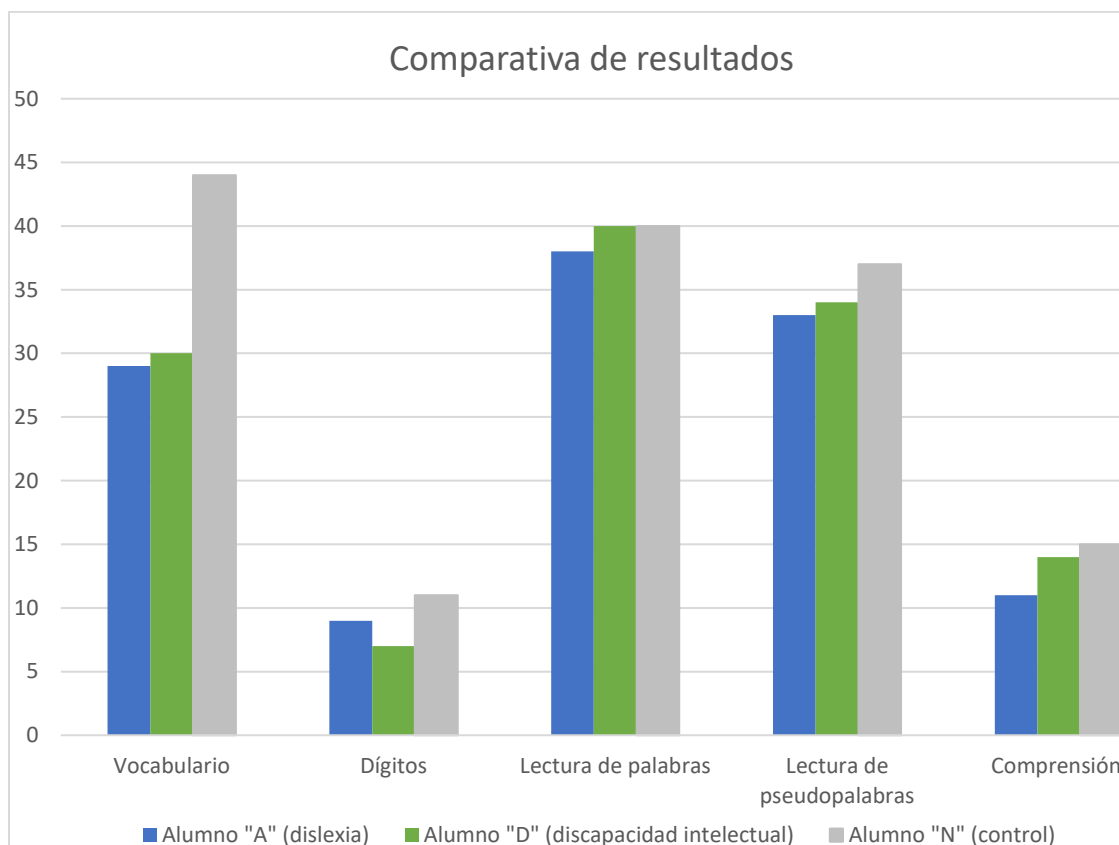


Gráfico 2.

Como vemos, existen ciertas diferencias entre los resultados de los tres alumnos en cada prueba. Debido a las características personales relacionadas con sus dificultades o diagnósticos, cada participante ha tenido más o menos errores en ciertas pruebas. Por ejemplo, en el caso de la alumna “**A**” (con dislexia), la prueba en la que peores resultados ha obtenido ha sido la de vocabulario, en la que ha conseguido 29 puntos sobre 80, lo cual nos muestra una dificultad severa según los baremos de los test PROLEC y WISC. También ha obtenido una puntuación algo baja en comparación con sus compañeros en la prueba de lectura de pseudopalabras (con un total de 7 fallos). Una vez baremados los resultados en esta prueba de lectura de pseudopalabras y, siempre según los test mencionados, observamos que, aunque el tiempo empleado en la lectura de las mismas es adecuado, el número de errores cometidos muestran una dificultad severa, al igual que ocurre en la lectura de palabras.

En el caso del alumno **“D”** (con discapacidad intelectual del 66%), las pruebas en la que peores resultados ha obtenido han sido la de los dígitos, en la cual ha conseguido un total de 7 puntos sobre 17, mostrando así una dificultad severa, y la de lectura de palabras y pseudopalabras, en las que se vuelve a ver claramente una dificultad severa atendiendo a los test PROLEC y WISC, puesto que aunque no ha cometido “muchos” fallos, el tiempo que le ha llevado el leer las 40 palabras de cada lista le ha llevado casi el doble de tiempo que a sus compañeros. Además, en la prueba de vocabulario ha obtenido una puntuación bastante baja igualmente en comparación con la alumna **“N”**, lo cual nos indica una vez más la gran dificultad que presenta de forma general.

En el caso de la alumna **“N”** (sin dificultades), no ha habido ninguna prueba en la que haya tenido resultados llamativamente malos. La prueba en la que menor puntuación ha obtenido ha sido la de dígitos, en la que ha obtenido 11 de 17 puntos pero que, tras baremar los resultados teniendo en cuenta los test comentados, observamos que, como se esperaba, entra dentro de los resultados “normales”, es decir, de la media.

## 4. CONCLUSIONES

La importancia del lenguaje en general en nuestra vida es indudable, y con ello, la importancia que tiene su dominio también lo es. Como aparece argumentado en las páginas anteriores y como es defendido por diversos autores ya mencionados, de nada nos sirve tener acceso a la información (tanto de forma oral, como de forma escrita) si no sabemos cómo interpretarla o no somos capaces de realizar ciertas inferencias que nos permitan aprovechar esa información.

Por esto mismo, la existencia de dificultades que afecten al lenguaje va a complicar el desarrollo integral de la persona, lo cual no quiere decir que no vaya a ser capaz de salir adelante, pero sí que le llevará más tiempo o que le costará más que a otras personas sin esa dificultad. Esto mismo es lo que se ha estado tratando a lo largo del documento durante el apartado general llamado Marco Teórico, en el cual se ha concretado sobre las dificultades que encuentran las personas con dislexia o la discapacidad intelectual, dos situaciones que, aun siendo totalmente diferentes, sin duda, afectan al ámbito del lenguaje en general. Como hemos observado, en cada uno de los diagnósticos, las dificultades principales de cada condición varían, pero ambos tienen en común las dificultades en lectura y comprensión de textos.

Para observar de una forma directa esas dificultades presentes en personas disléxicas y personas con discapacidad intelectual, se han realizado las pruebas mostradas anteriormente a dos personas con ese tipo de diagnóstico y, además, se le han realizado a una tercera persona “control” para poder comparar también los resultados con lo que se considera que está “dentro de la media”.

Como se ha podido ver en las gráficas mostradas anteriormente y en el posterior comentario sobre los resultados obtenidos por parte de cada uno de los participantes, puede observarse cómo cada alumno ha fallado en una serie de aspectos característicos de su situación.

Por una parte, la alumna con dislexia en la parte en la que más fallos ha tenido ha sido en la relacionada con las palabras (conocimiento de vocabulario,



lectura, comprensión...), lo cual concuerda con lo que se esperaba por todo lo explicado en este documento en el apartado dedicado a la dislexia. Concretamente, tras haber baremado sus puntuaciones según el WISC y el PROLEC, se observa que, en varias de las pruebas muestra una dificultad severa. Una de las pruebas en las que se ha observado que presenta este grado de dificultad es, por ejemplo, la de conocimiento de vocabulario. En esta prueba se ha observado que tiene un vocabulario muy pobre, y esto podría explicarse por falta de lectura o mala lectura, algo propio de las personas con este tipo de trastorno.

Algo que puede llamar la atención es que el nivel de comprensión lectora en general, según los resultados baremados basándonos en los manuales mencionados en el párrafo anterior, es un nivel normal que entra dentro de la media. Es decir, teniendo en cuenta que una de las dificultades de base de la alumna es la propia lectura de palabras y pseudopalabras y que, aun así obtiene unos resultados “normales” en lo que respecta a la comprensión textual, podría deducirse que en este tipo de actividades utiliza alguna estrategia compensatoria<sup>6</sup>.

Por otra parte, el alumno con discapacidad intelectual ha obtenido resultados bajos en general. Si baremamos sus resultados una vez más, basándonos en los manuales del WISC y el PROLEC, observamos que en la mayor parte de ellos presenta una dificultad severa. Es decir, aunque en número de aciertos y errores quizás parezca no tener resultados tan malos, o estar al límite, si se atiende al tiempo requerido para la realización de cada una de las pruebas se observa que en comparación con sus compañeros ha sido bastante más, llegando incluso a casi doblar el tiempo en una misma actividad. Este alumno además de ir muy despacio en todas las actividades que implicaban lectura (lectura de palabras y comprensión de textos), en cada palabra titubeaba

---

<sup>6</sup> El uso de estrategias compensatorias supone hacer una lectura muy cuidadosa y prestando mucha atención. En este momento, el alumno trata de recurrir al conocimiento previo pertinente del que dispone, intenta relacionar entre sí las ideas del texto y, a su vez, estas con sus conocimientos previos. Además de esto, hace un intento de anticipación sobre qué más ideas va a decir el texto y repasa cada cierto tiempo lo que ha logrado entender hasta el momento.

y debía volver a leer o hacer varias correcciones antes de leerla correctamente y continuar con la siguiente.

Comentando de una forma más precisa los resultados obtenidos por este alumno en cada una de las pruebas, observamos que, en la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras realiza una lectura muy lenta y pobre, tal y como se esperaba teniendo en cuenta que la discapacidad intelectual supone un déficit general. Además, al igual que ocurría en el caso de la alumna con dislexia, el bajo resultado de la prueba de vocabulario (en el que presenta igualmente discapacidad severa) podría explicarse por la pobre lectura que realiza y el déficit general que conlleva su discapacidad.

La prueba relacionada con la memoria, la de los dígitos, confirma esa discapacidad intelectual que, como ya he comentado, supone un déficit a nivel general en la mayoría de los ámbitos. A su vez, estos resultados en la prueba muestran una clara diferencia con respecto a la dislexia, en la cual no se observa una puntuación tan baja, sino que entra dentro de la media.

Sorprendentemente, en la prueba de comprensión lectora, aunque lo común hubiera sido que hubiera obtenido igualmente resultados por debajo de la media mostrando una dificultad severa, la realidad ha sido una puntuación totalmente normal. Al igual que ocurría en el caso de la alumna con dislexia, podría explicarse por la utilización de alguna estrategia compensatoria.

Como era de esperar, la alumna control, aun sin ser de altas capacidades o ser “sobresaliente” en clase, es decir, situándose en “la media”, no ha tenido ninguna dificultad en las pruebas realizadas y ha obtenido las mejores puntuaciones tanto en aciertos, como en memoria y en tiempo requerido en general para hacer todas las actividades.

## 4.1 Recomendaciones

Ambos diagnósticos (dislexia y discapacidad intelectual), suponen una condición que no tiene cura y que permanecerá a lo largo de toda la vida de los individuos que lo tengan, pero en ambos casos igualmente debe intervenir con el objetivo de paliar las dificultades de cada uno.

Por lo comentado hasta ahora, a continuación, expondré una serie de sugerencias con el objetivo de trabajar ciertas dificultades propias de cada uno de los diagnósticos.

### 4.1.1 Intervenciones específicas

Comenzaré comentando un tipo de intervención dedicada a las dificultades derivadas de la dislexia. Como ya expuse anteriormente, la principal dificultad a la que se enfrentan las personas con este trastorno son la lentitud a la hora de leer bien sea por problemas en el proceso de conversión grafema-fonema, o por problemas a la hora de reconocer las palabras, lo que deriva generalmente en una mala comprensión lectora. Los autores Gómez, Defior y Serrano (2011), presentan en su obra un programa de intervención para disléxicos cuyo objetivo es mejorar principalmente, la fluidez lectora.

A lo largo de sus páginas nos explican que la fluidez es una habilidad lectora que nos permite poner el foco de atención en la comprensión de lo que leemos (Gómez, Defior y Serrano, 2011), algo que no ocurre normalmente con las personas disléxicas puesto que, como ya comenté anteriormente, ponen todos sus recursos en la propia decodificación del texto y no en la comprensión.

El programa presentado por Gómez, Defior y Serrano (2011) se basa en dos métodos principales. Por una parte, el método llamado ***Repeated Reading*** (**Lecturas repetidas**) (Kuhn y Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Wexler, Vaughn, Roberts y Denton, 2010 para una revisión reciente; citado en Gómez, Defior y Serrano, 2011), método muy conocido y con el que se han obtenido resultados realmente buenos en lo que respecta a la velocidad, la precisión y la comprensión de textos. Este método surge en 1979 y consiste en

leer el mismo texto repetidamente hasta conseguir un nivel de fluidez determinado.

Por otra parte, se basa en el método conocido como ***Accelerated Reading (Lectura acelerada)***, el cual surge como alternativa al anterior porque a pesar de los buenos resultados observados en el de lecturas repetidas, algunos autores han confirmado que dichos resultados no se generalizan y no trabajan la comprensión ni el reconocimiento de las palabras, por lo que se han creado nuevos métodos que tratan de mejorar los puntos débiles de este.

El resultado de la “fusión” de dichos métodos es un programa individualizado y totalmente adaptado que, además, está estructurado y se trabaja de forma secuencial. Está dedicado principalmente a niños que estén en una edad comprendida entre los 8 y los 11 años. Y consta de 24 sesiones, cada una de ellas con una duración aproximada de 50 minutos, todas ellas realizadas a través de un programa informático con la ayuda de un entrenador.

El programa consistirá en la presentación de sílabas, palabras y textos de forma repetida con el objetivo de aumentar su vocabulario y, además, con variaciones en el tiempo de presentación de dichos estímulos para así conseguir agilizar la lectura (Gómez, Defior y Serrano, 2011). Todo esto, presentado en cuatro fases:

1. **Lectura de palabras:** lectura de palabras lo más velozmente posible intentando no cometer errores.
2. **Lectura de palabras:** presentación de palabras con sílabas leídas anteriormente.
3. **Actividades metafonológicas:** realización de actividades de conteo de sonidos en una palabra, mezcla de sonidos para formar palabras...
4. **Lectura de textos:** lectura de un texto de aproximadamente 250 palabras (ya trabajadas en las tres primeras fases).

### 4.1.2 Elementos de gamificación

A continuación, comentaré otra recomendación dedicada a trabajar con alumnos con diagnóstico de dislexia.

En muchas ocasiones, el uso de elementos propios del juego en la educación y los beneficios que esto conlleva, tal y como nos dice Jiménez (2006), es pasado por alto.

A lo largo de las páginas, Jiménez (2006), hace un repaso de lo que significa el sistema CAI (*Computer Assisted Instruction* o Instrucción Asistida a través de Ordenador) y las distintas modalidades que hay dentro del uso de ordenadores con fines didácticos. Los principales modelos de este tipo de instrucción son:

- **Modelo de refuerzo y práctica:** Es el modelo más conocido y utilizado con niños que presentan dificultades de aprendizaje concretamente, en la ortografía. Este método consiste en la presentar de una forma muy visual, con el ordenador, palabras para así trabajar la memoria ortográfica.
  - Parten de la base de que el alumno conoce el contenido que se va a trabajar.
- **Modelo tutorial:** Este modelo consiste en presentar los contenidos al alumno a modo de lección siguiendo una secuencia lógica desde la explicación de lo que se va a trabajar, hasta la propia explicación del contenido en cuestión. Además, el programa va guardando la información del alumno y proporciona un feedback.
  - Parten de la base de que el alumno no conoce nada sobre el contenido que se va a trabajar.
- **Modelo de simulación:** El objetivo principal de este modelo es que el alumno aprenda a través de la manipulación de elementos en el ordenador y de actividades “realistas” que simulen la vida real.

El punto que tienen estos tres modelos en común está claro que es el uso de los ordenadores como herramientas didácticas que faciliten, por un lado, el aprendizaje y la mejora en las dificultades de cada alumno con dislexia y, por

otro lado, la facilitación de tareas de diagnóstico e intervención de los profesionales.

Con todo ello, Jiménez (2006), nos habla de que se ha diseñado un videojuego llamado “Tradislexia” que tiene el objetivo de mejorar la lectura en niños con este tipo de dificultades. Este videojuego es interactivo y permite a los docentes con alumnos con dificultades específicas de aprendizaje contar con una serie de herramientas que ayudan tanto a la hora de diagnosticar, como a la hora de intervenir. Las ventajas con las que cuenta este videojuego en concreto son la motivación que provoca en los niños, y la intervención totalmente individualizada, estructurada e intensiva que, en la gran parte de los casos, los docentes no son capaces de ofrecer en el aula.

#### **4.1.3 Lectura fácil**

Por otra parte, también existen métodos que favorecen la accesibilidad a la información de quienes presentan discapacidad intelectual. Un ejemplo de ello es el sistema de “lectura fácil”.

Como muestra García (2012), esta metodología, a pesar de haber surgido a finales de los años sesenta y tener un gran desarrollo en países como, por ejemplo, Suecia, en España es algo relativamente nuevo.

Su objetivo principal es tratar de facilitar de alguna forma la lectura a las personas que, por algún motivo, presentan dificultades en la comprensión de esta. Es un método que atiende a distintos niveles puesto que, debido a la gran heterogeneidad que presentan las personas con discapacidad intelectual, no se puede hacer algo único que se adapte a todas las personas. Es decir, en el caso de la discapacidad intelectual, puede haber personas que presenten mayores dificultades en razonamiento, otras en abstracción, otras en aprendizaje... incluso pueden presentar dificultades en todas ellas (García, 2012). Por esto mismo, defiende la existencia de niveles que se adapten a las necesidades de cada uno y, además, a la flexibilidad a la hora de seguir las pautas establecidas en sus propuestas.

Este método se basa en dos “pilares” por una parte, en las “<<Directrices para materiales en lectura fácil>> de la IFLA<sup>7</sup>, y las pautas tituladas <<El camino más fácil>> publicadas por la Asociación Europea ISLMH (hoy, Inclusion Europe), que se basan en las pautas de la IFLA y aportan más matices” (García, 2012, p.66).

En estas proposiciones de lectura fácil encontramos pautas sobre cómo preparar textos más accesibles para esas personas que presentan dificultades en este ámbito. En dichas propuestas existen una serie de apartados más generales como redacción, diseño y maquetación, producción... y dentro de estos, otros subapartados mucho más concretos donde aparecen las pautas o normas a seguir. Por ejemplo, dentro del apartado de “redacción” encontramos los subapartados de ortografía, gramática, léxico... en los que se pueden leer cosas como (García, 2012):

- “Evitar el punto y coma y los puntos suspensivos”
- “Evitar los números romanos”
- “Evitar determinados tiempos y modos verbales...”
- “Evitar la elisión del sujeto”
- “Utilizar palabras sencillas expresadas de forma simple”
- “Utilizar imágenes de apoyo al texto”
- “Presentar mejor las obras como libro en vez de como páginas sueltas”

Como se puede observar en las pautas mencionadas, los cambios son sencillos y simplemente buscan la sencillez de los textos de forma que las personas con dificultades puedan ir desarrollándose poco a poco sin apartar la lectura de su vida. Como comenté en el apartado de este documento llamado “¿Qué supone para el individuo a nivel personal el tener discapacidad en relación con la lectura?” (p. 20), en muchas ocasiones las personas con este tipo de discapacidad deciden renunciar a la lectura o tratar de evitarla en la medida de lo posible por la frustración y vergüenza que les supone el no saber/poder desenvolverse de la misma forma que otras personas. Sin embargo, este método

---

<sup>7</sup> Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas.

trata de fomentar la lectura y de “adaptar” de alguna forma los textos para que la dificultad de estos sea adecuada a las posibilidades del individuo.

La comprensión lectora es una capacidad crucial para desenvolvernó en la sociedad. La dislexia y la discapacidad intelectual afectan al desarrollo de la capacidad para comprender textos. En el primer caso, hay una dificultad para asociar fonemas y grafías. En el segundo, hay un déficit en la capacidad de aprendizaje general. Ambos obstáculos dificultan la adquisición de la comprensión lectora. En el presente trabajo hemos podido confirmar estos déficits en alumnado con las NEAE correspondientes. Sin embargo, hemos visto también que los hándicaps no necesariamente perjudican la comprensión de textos, lo cual es esperanzador. En todo caso, existen intervenciones que podemos aplicar dirigidas a mitigar esos déficits.



## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, J., Carrillo, M., Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.
- Artigas, J. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista Neurol Clin*, 1, 115-124.
- Bravo, L. (1993). La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones. *Phykhe*, 2(1), 95-107.
- Cuetos, F., Defior, S., Fernández, A., Gallego, C., Jiménez, Juan.E. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Secretaría General de Documentación y Publicaciones.
- Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., Hernández, A. (2012). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 212-225.
- Flórez, J. (s.f). Discapacidad intelectual: ¿Qué es? ¿Qué define? ¿Qué se pretende?. *Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana* Down21.  
<https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/discapacidad-intelectual-que-es-que-define-que-se-pretende.html>
- Galaburda, A.M., Cestnick, I. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36(1), S3-S9.
- García, I. (2006). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 255-276.
- García, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. (2ª ed.) Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Gobierno de España (s.f). *Educación Inclusiva en el sistema educativo: Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/alumnado-necesidades-especiales.html>
- Gómez, E., Defior, S., Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología* 4(2), 65-73.
- Jiménez, J. E. (2006). Tradislexia: un videojuego interactivo para el tratamiento de la dislexia. *Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales*.
- Junqueira, R., Ribeiro, J., de Souza, S.P., Coladello, M., Belao, K. (s.f) Inferencia. *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Inferencia>
- Sánchez, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 191-208.
- Sánchez, M. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103.
- Sancho, J. (2006). *Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Schalock, R.L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 22-39.
- Serrano, F. y Defior, D. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 13-34.
- Vidal-Abarca, E. (2009). PISA: datos y reflexiones. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 44-46.